

Los problemas del conocimiento escolar en la investigación educativa. Un análisis crítico.

Problems in school learning on educational research. A critical analysis.

*José Antonio Castorina**

Resumen

Significativas dificultades en el aprendizaje de los conocimientos escolares derivan de los procesos que ocurren en la intimidad del aula. Es imprescindible estudiar ese nivel micro-escolar, un complejo sistema de relaciones que involucra distintas dimensiones. Suponiendo que la escuela debe transmitir saberes culturalmente sancionados, dentro de un proyecto político, es relevante indagar cómo los alumnos se apropian de esos saberes, de qué manera se interrelacionan, la diversidad de conocimientos previos de los alumnos con el "saber a enseñar". En este artículo se analizan los enfoques epistemológicos y teóricos que subyacen al insuficiente tratamiento de esta problemática en la investigación educativa actual en nuestro país. Se examina, en primer lugar, el aplicacionismo de la psicología al estudiar la actividad educativa; luego algunas tesis que han orientado las indagaciones sobre las prácticas de los profesores; además, el sentido que adoptan las nuevas perspectivas sobre la experiencia, al considerar los procesos escolares; también, el concebir a la enseñanza y el aprendizaje solamente como una relación entre profesor y alumno; finalmente, se propone un enfoque multidisciplinar para emprender trabajos sobre los procesos de conocimiento en el aula.

Palabras Clave: objetos de conocimiento; prácticas docentes; concepto de experiencia; aplicacionismo; investigación multidisciplinaria.

Abstract

Significant difficulties in school learning accrue from processes occurring in the privacy of the classroom. It is therefore imperative to study that school micro-level, a complex system of relationships involving different dimensions of analysis. Assuming that school should transmit culturally constructed knowledge within the framework of a political project, it is relevant to find out how students take over that knowledge, in which way the diversity of student previous knowledge is interrelated with "knowledge to teach". This article examines the epistemological and theoretical approaches underlying the insufficient treatment of this problem in the existing educational research in our country. In the first place, it analyses the applicationist approach of psychology on studying educational activity. Then, some thesis which have guided research about teaching practices. Furthermore, the meaning adopted by new perspectives as regard experience when considering school processes. It also examines, the comprehension of teaching and learning only as a relationship between teacher and student. Finally, the article proposes a multidisciplinary approach to undertake research about knowledge processes in the classroom.

Key words: objects of knowledge; teaching practices; conception of experience; applicationist approach; multidisciplinary research.

*Investigador Principal del Conicet. Profesor Consulto, Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Director de la Maestría en Formación Docente, UNiPE.

E-mail: ctono@fibertel.com.ar

Introducción

Si examinamos una gran parte de los trabajos de investigación educativa o textos de libros y revistas podemos verificar una llamativa disminución de los estudios que se ocupan de los conocimientos en las aulas. Dicho de otra manera, pareciera que las cuestiones vinculadas al proceso de enseñanza y aprendizaje, o a la circulación e interacción entre diferentes formas de conocimiento, o los avatares de la apropiación de los objetos de conocimientos socialmente constituidos tienen un lugar muy restringido en la investigación educativa. Sin embargo, entiendo que es una temática central ya que nos aproximamos a la intimidad del proceso de reconstrucción de conocimientos escolares y sus dificultades, al modo en que maestros y alumnos negocian significados respecto del saber a enseñar.

En otras palabras, si la escuela tiene como misión fundamental transmitir saberes culturalmente sancionados dentro de un proyecto político, alcanza un grado de problematicidad significativa el estudio de cómo los alumnos se apropian de esos saberes, de cuáles son las interrelaciones entre los conocimientos previos de los mismos, en su diversidad y el “saber a enseñar”. Buena parte del logro de la calidad educativa, en términos de diversidad, incremento de saberes, autonomía intelectual y posición crítica de los actores educativos, y de la comprensión del significado de la vida escolar reside en aquellos procesos. Dicha elaboración, presidida por la intención de enseñar del docente, se lleva a cabo en las interacciones con otros pares y por la mediación de quienes representan el saber, mediante una construcción de conocimientos escolares de carácter social y cultural.

Nuestra tesis general es que muchas dificultades en el aprendizaje del saber a enseñar (que por supuesto admite una diversidad interconectada de explicaciones) y el éxito en la alfabetización o en el aprendizaje de la matemática, depende en buena medida de los procesos que ocurren en la intimidad del aula. Por ello es preciso examinar ese nivel microescolar, donde se produce o no el conocimiento y que consta de un complejo sistema de relaciones e implica distintas dimensiones. Particularmente abordar los procesos de enseñanza y

aprendizaje, desde muy diferentes perspectivas, pero indagados con rigor metodológico, porque sus consecuencias son claves para el destino de nuestros alumnos y de sus profesores. Ninguna disciplina, desde la pedagogía, en sus distintas orientaciones, hasta la psicología, principalmente en su versión constructivista y socio-histórica, así como las didácticas, general y especiales, o la didáctica de las profesiones, e incluso la sociología escolar y hasta la historia de la educación, entre otras, puede dar cuenta por sí sola de las vicisitudes del estudio de los conocimientos en el aula y los modos de encarar las relaciones entre enseñanza y aprendizaje.

Resulta entonces de gran interés identificar, entre otras, las relaciones de los alumnos y maestros con el saber, desde la perspectiva sociológica (Charlot, 2006) y las tesis del psicoanálisis que vinculan al saber de alumnos y maestros con el deseo (Tizio, 2003), reflexionar con la epistemología y la filosofía acerca de la experiencia con los objetos del mundo, con los saberes que circulan en el aula o elucidar el significado conceptual de términos como “conocimiento”, los “saberes cotidianos” y “marco epistémico” en los alumnos (Sadovsky, 2005a) y su caracterización en la historia de la educación; avanzar en una indagación psicológica constructivista y cultural acerca de los procesos de aprendizaje en el aula y en las negociaciones con los docentes, incluidas las dificultades y aún los fracasos de algunos alumnos; producir teoría didáctica acerca de la construcción de conocimientos en el aula de modo tal que contribuyan a mejorar la práctica de la enseñanza, afirmando sus diferencias; estudiar la constitución de la subjetividad social de los alumnos en sus relaciones con el saber, con los docentes y con sus pares; indagar para intervenir en las relaciones entre los saberes que se movilizan en las prácticas educativas, tales como los saberes previos de los alumnos, incluidas sus representaciones sociales, y el saber a “enseñar” (Castorina, Barreiro y Carreño, 2010). Se abre una amplia perspectiva de debates sobre la compatibilidad de las disciplinas y corrientes de pensamiento que consideran aquellas dimensiones de realización y de indagaciones empíricas donde participan activamente los propios docentes y sus voces son una parte decisiva de las indagaciones.

Ahora bien, ¿por qué la temática del conocimiento, su enseñanza y aprendizaje no es suficientemente relevante en la actual investigación educativa? Incluso ¿por qué hay un cierto desdén por el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula?; ¿por qué las cuestiones sobre la enseñanza, la experiencia, o la formación docente se plantean soslayando los problemas de la apropiación de los conocimientos?; ¿por qué esta última y sus vicisitudes se separan tajantemente de la enseñanza?; ¿por qué se cree que el conocimiento de las prácticas docentes excluye la problemática del conocimiento que justamente estructura esas prácticas?

Nuestro propósito no es dar respuestas bien fundadas con estudios empíricos y exhaustivas reflexiones conceptuales sobre la investigación educativa. Más bien se trata de incursionar críticamente en algunos –sólo en algunos- de los enfoques que han aplicado injustificadamente la psicología al estudio del aula o que se encierran dentro de una perspectiva, que puede ser innovadora, del pensamiento educativo, evitando el diálogo con otros. Se trata de examinar enfoques teóricos y epistemológicos que podrían condicionar un débil tratamiento de la problemática del conocimiento en el aprendizaje y la enseñanza. Por el contrario, quisiéramos proponer brevemente una indagación multidisciplinaria de los cruces, conflictos y reorganizaciones de la experiencia cognoscitiva para dar cuenta del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula.

El aplicacionismo de la psicología en el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje

Hay una extensa historia –en la década de los setenta y ochenta particularmente- de los intentos fallidos de utilizar a la psicología existente como referencia para estudiar la enseñanza y los procesos de aprendizaje en el aula. Estos intentos –de sobra conocidos- utilizaron la psicología, sea la versión cognitiva del proceso de la información o las psicologías constructivistas clásicas o la radical, como modelos para imaginar situaciones educativas. En ningún caso han asumido los desafíos que provoca el estudio de los conocimientos de los alumnos en sus condiciones didácticas y se han formulado propuestas educativas sin examinar el

aprendizaje de los alumnos en la situación peculiar caracterizada por el encuentro entre sus conocimientos previos con el saber a enseñar y el docente. La psicología de los conocimientos fue extendida, sin revisiones ni cuestionamientos, al campo educativo. Y lo que es decisivo, se ha creído que el conocimiento didáctico deriva de las investigaciones psicológicas del desarrollo cognitivo, mientras que por el contrario, aquel involucra no sólo el conocimiento del niño sino también la naturaleza del conocimiento que se comunica y la acción del maestro, así como las condiciones propiamente institucionales de la enseñanza y el aprendizaje. Así, al ingresar en la relación didáctica, las relaciones entre maestro, alumno y saber a enseñar están reguladas por contratos implícitos, los que no son directamente conscientes para los protagonistas.

Por lo dicho, ya no se puede pensar que la psicología es la ciencia de referencia para el planteo de problemas educativos, aunque se la llame "constructivista", "cognitiva" o incluso "cultural". Son más bien los problemas de la transmisión social de los conocimientos instituidos los que promoverán y darán sentido a las indagaciones psicológicas (Lerner, 2001). Por el contrario, el cambio conceptual, en diversos campos de conocimiento, ha sido preferentemente estudiado en términos de activación de procesos de abstracción, o de metacognición, así como la promoción de estrategias instruccionales, a los fines de que los alumnos reformulen sus nociones previas. De este modo, casi nunca se han estudiado las vicisitudes que sufren estos últimos al situarlos en las condiciones didácticas que pueden o no darles curso. Esta debilidad ha sido central en el fracaso de la mayoría de los enfoques del cambio conceptual propuestos (Castorina y Lenzi, 2000).

En oposición a dicho "aplicacionismo" de la psicología se ha insistido en que para comprender el conocimiento de los alumnos en el aula es preciso estudiarlo en relación con el saber "a enseñar" y con la actividad del docente. Se reclama entonces ir más allá de las habilidades y competencias intelectuales de los alumnos, en una apertura de la investigación hacia los procesos de adquisición de los saberes disciplinares que se transmiten en la escuela y en contextos didácticos (Castorina, 2010; Lerner, 2001). Se abandona decididamente el

rechazo a la transmisión de conocimientos culturales, así como una visión espontaneísta de las construcciones del alumno, o un aprendizaje sin enseñanza, que contribuyó al desprestigio de estos estudios en el mundo educativo. Una genuina apelación a la psicología de los conocimientos implica su revisión en función del reconocimiento de los saberes que circulan en las aulas, de la especificidad de los objetos de conocimiento propuestos en las situaciones didácticas y requiere que sus indagaciones sean en colaboración estrecha con las disciplinas que se enseñan. En este sentido, no debería darse lugar a la desconfianza en la significación de los estudios sobre el conocimiento en el aula.

Como es sabido, el aplicacionismo no es un derivado solamente del cierre de las psicologías a su revisión ante nuevos problemas, tiene raíces en las relaciones de poder en las prácticas educativas que convirtieron a la psicología en un saber “estratégico” dedicado a legitimar la normativización y disciplinamiento de la infancia, como se ha mostrado convincentemente (Baquero y Terigi, 1996; Rose, 2003). Pero la crítica sistemática de esas condiciones sociales es necesaria para el avance en el estudio de la apropiación de los saberes constituidos. Dicha crítica debe articularse con la realización de indagaciones que superen a las hipótesis psicológicas elaboradas por fuera de los contextos educativos, ya que ahora las mismas se refieren al aprendizaje en las aulas en contextos didácticos, a la génesis “artificial” de los saberes; incluso, a la intervención de las representaciones sociales de los actores en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En mi opinión, son los problemas de la transmisión social de los conocimientos instituidos los que promueven y dan sentido a las indagaciones psicológicas sobre el conocimiento escolar (Lerner, 2001) que extendemos al estudio del funcionamiento institucional, a las dificultades de aprendizaje en psicopedagogía y a los estudios propiamente didácticos.

El estudio de las prácticas de los docentes

En los últimos años se han incrementado los estudios sobre las narrativas de los docentes acerca de sus prácticas (Suárez, 2007; Rivas Flores, 2007), es decir se han focalizado las indagaciones hacia el trabajo de los profesores en su propio

contexto o su vida cotidiana en su lugar de trabajo, y sobre todo sus propias voces y sus modos de interpretar la realidad docente, permitiendo su construcción de las prácticas educativas y de su identidad. De este modo las narrativas de los docentes y sus biografías permiten reelaborar sus identidades en contexto. Y sin duda tales investigaciones han contribuido a comprender con originalidad la cultura y las prácticas de los docentes.

Por lo demás, en algunos de estos trabajos se plantea la cuestión de los “saberes” y especialmente los de los docentes que emergen de aquellas prácticas. Se afirma, como resultado de las indagaciones, que se abre camino a una “epistemología de la práctica profesional”, centrada en el estudio del conjunto de los saberes realmente utilizados por los docentes en su espacio de trabajo cotidiano. Justamente se considera que es de la propia práctica desde dónde se debe inferir los fundamentos epistemológicos de la profesión profesoral. La aceptación y supervalorización del saber tácito de los docentes (Schön, 1998), los esquemas prácticos adquiridos en la experiencia cotidiana docente, en el ejercicio de la profesión, ha llevado a diversos investigadores a contraponerlo con el saber académico y científico. Más aún, esta perspectiva coloca en un lugar subordinado y a veces invisible al conocimiento científico, sea en el enfoque de la enseñanza y del aprendizaje, o en la formación docente.

Se ha postulado que estamos ante otro tipo de profesional de la educación, que no se legitima por los conocimientos que ha adquirido y por el ejercicio de su transmisión. Se trata, más bien, de las competencias que los docentes elaboran y que les permite intervenir en situaciones inciertas. En este sentido, en diversas propuestas, investigadores y docentes proponen de manera excluyente una formación docente basada en los significados utilizados efectivamente en la experiencia de la vida cotidiana escolar, en el ejercicio profesional (Raupp, 2007). Me atrevo a decir que por momentos parece igualarse el saber cotidiano, en su valor cognoscitivo, con el saber científico (de Moraes, 2008) o en todo caso se plantean límites difusos entre ambos campos.

Sin duda se debe destacar la importancia que revisten las indagaciones de las experiencias docentes o de sus conocimientos prácticos en el ejercicio de

enseñar. Sin embargo estas experiencias y conocimientos son insuficientes si consideramos que es imprescindible que los docentes dominen conocimientos que se aproximen al mundo o se apropien de los saberes disciplinares. En este sentido, el punto de vista de los agentes o sus relatos no pueden igualarse con los saberes disciplinares, ya que la experiencia cotidiana –que en ocasiones es un conocimiento de sentido común– no está en el mismo plano epistemológico que el saber científico, por valorables que sean y por necesidad de reconocimiento que merecen ante su negación en la investigación educativa clásica. Sostener la tesis de su indiferenciación epistémica equivale a un relativismo filosófico, para el cual el saber científico (o su versión escolar) no es más avanzado que el saber cotidiano para comprender el mundo. En ocasiones se ha desarrollado una actitud escéptica respecto del conocimiento, tanto el científico o curricular que se transmite en sala de clase, negando su objetividad (en cualquiera de sus sentidos) y perdiendo significado para los propios alumnos o docentes. No podemos hacer una discusión cuidadosa del relativismo en estas páginas (Castorina, 2010).

Insistimos, al considerar el examen de las prácticas de los docentes como separadas o excluyentes en relación con el conocimiento abstracto de las disciplinas, el abandono del objeto de conocimiento escolar que interviene en las prácticas, en el análisis de estas últimas, le quita sentido al emprender estudios sobre aquella intimidad de la apropiación del saber (en los alumnos y en la formación docente). En cambio, el registro de las actividades en sala de clase, de los procesos de educación áulica, en relación a la apropiación de conocimientos, y que no es confundible con la narración de las prácticas de los docentes, toma en cuenta cómo los maestros conectan los saberes con los procesos de enseñanza de sus alumnos.

Aún el problema de la formación docente nos impulsa a resignificar la relación con el conocimiento. Es preciso indagar sobre los conocimientos de los profesores en formación: ¿qué ven los docentes del conocimiento en el instituto de formación? o ¿cómo tramitan las situaciones de aprendizaje en el aula durante

su formación? Por ejemplo, cómo intervienen para el logro de los aprendizajes de la lectura y las matemáticas.

No dejamos de reconocer el valor de los estudios sobre las narrativas de las prácticas docentes porque nos muestran un docente trabajando en su propio contexto, pero sugerimos que se vinculen con los estudios sobre los procesos de construcción de conocimiento en la sala de clase, para incrementar su pertinencia.

La experiencia de los docentes y alumnos

Diversos pensadores y filósofos muy influyentes en el mundo educativo (Benjamín, 1989; Larrosa, 2003b; Agamben, 2011) han introducido una concepción inquietante acerca de la experiencia y que marca fuertes diferencias con la perspectiva dominante en los estudios sobre el conocimiento en el aula. La tesis filosófica de los autores, principalmente Agamben, es que se puede entender a la experiencia recuperando el pensamiento anterior a la modernidad, ya que esta última la había reducido directamente a la razón científica. En este sentido, la experiencia tiene que ser interpretada como singular y única, en términos de que quien vive, asume los sucesos de la vida como un acontecimiento transformador que revela al hombre su finitud. Esto es, el saber de la experiencia es finito, está ligado a la historia vivida de los individuos, es siempre particular, subjetivo y personal, y sólo tiene sentido en el modo en que conforma una persona, una sensibilidad. Finalmente, tiene que ver con la "vida buena", es una experiencia que enseña a "vivir humanamente" (Larrosa, 2003b).

En esta vena, Benjamín (1989) ve el signo de la experiencia moderna en la imposibilidad de poder convertir lo nuevo en una oportunidad positiva para crear, una incapacidad para narrar o comunicar historias aleccionadoras; una enorme dificultad en agenciarse la experiencia en tanto consiste en las prácticas contingentes y temporales a las que se está naturalmente "arrojado" y desde las cuales nos constituimos como seres singulares e históricos. La principal dificultad para asumir las experiencias primarias que tenemos con el mundo reside en que éstas suceden fuera del hombre mismo. Ellas han sido expropiadas por la única

consideración del conocimiento científico, lo que ya estaba implícito en el proyecto de la ciencia moderna (Agamben, 2011).

En relación a la actividad educativa, Larrosa (2006) afirma que la experiencia se ha identificado con la transmisión de conocimientos, lo que da lugar a una pedagogía que desconoce el encuentro incalculable entre la subjetividad concreta y la otredad, a la que deja de lado en nombre del cálculo de procesos naturales o evolutivos de un sujeto psicológico. En el caso de la lectura, el autor nos recuerda que cualquier pedagogía siempre ha tratado de controlar la experiencia de la lectura, sometiéndola a una causalidad técnica, procurando prevenir lo que tiene de incierto y conducirla hacia un fin preestablecido. Por el contrario, de lo que se trata en la nueva perspectiva es de pensar la experiencia desde el punto de vista de la transformación de la subjetividad, que nada tiene que ver con el experimento u otras adherencias empíricas que se le han atribuido. Por ello, la lectura no es descifrar un código, sino la construcción de un sentido, es algo que transforma al lector y es múltiple ya que es diferente para cada lector, y es claramente incontrolable por el profesor. En vez de percibir un sentido exterior, que está en las cosas, a partir del texto mismo, la experiencia genuina de la lectura hace que el mundo “suspenda por un instante su sentido y se abra a una posibilidad de resignificación” (2003b: 43). La lectura, así, es un acto de formación que suprime la distancia entre lo que pasa y podemos conocer respecto de lo que “nos pasa”.

Estas ideas, toscamente resumidas por nosotros, acerca de la palabra “experiencia” interpretada por ciertas filosofías contemporáneas, parecen mostrar un nuevo derrotero para el pensamiento pedagógico, desde la imposibilidad de la objetivación y universalización de la experiencia ya que es siempre contingente, es de alguien y es subjetiva. Sin embargo, en nuestra opinión, y sin quitar valor alguno a este enfoque, ciertamente renovador, no creemos que se pueda afirmar que otras perspectivas -llamadas positivistas o críticas- “han dicho todo lo que tenían que decir” (Larrosa, 2006: 1). El término “experiencia” es plurívoco en la investigación educativa y hay razones para seguir utilizando otras versiones, con

el mismo derecho que la expuesta, y como parte central de la actividad educativa.

Por un lado, desde el punto de vista de una perspectiva constructivista claramente formulada por Lerner (1997), la experiencia de la lectura en la escuela no está condenada a ser descifradora de códigos, o que se pretenda enseñar de una única manera, lineal y palabra por palabra, o que se imponga una única interpretación de un texto. Estos enfoques sí que corresponderían a la perspectiva del “cálculo de una evolución natural” o al control por parte del docente de las parcelas de la actividad de lectura, como lo plantea Larrosa (2003b). Por el contrario, si el significado no está ya dado en el texto, sino que se construye por el esfuerzo del lector, en la interacción del sujeto (lector) y el objeto (texto), no se puede considerar como único, y por tanto es harto difícil de controlar. Esta construcción del sentido hay que sostenerla por parte del maestro para que su interpretación sea más ajustada; por lo demás, hay que formular una versión de la lectura que se vincule con la práctica social que se pretende comunicar, y por tanto articular la construcción del objeto de conocimiento en el aprendizaje con las exigencias institucionales.

Por lo visto la psicología y el trabajo educativo, con el objeto de conocimiento en la experiencia de la lectura, no tienen nada que ver con las versiones asociativistas y elementaristas del aprendizaje como acumulativo y graduado, ni con su reducción a un acto de transmisión unilateral. El enfoque de los filósofos que hemos comentado, si bien es distinto de esta perspectiva epistemológica y psicológica, no debe identificarla sin más con la versión “psicológica y pedagógica” aún dominante en el campo educativo. Hay que repensar su relación con una teoría constructivista y social, que considera a la experiencia de la lectura como un acto de conocimiento creativo. Debería instaurarse un diálogo “en la diferencia” entre la versión filosófica de la experiencia, que hemos comentado, con esta perspectiva constructivista de investigación psicológica y didáctica, pero no excluir a esta última. Incluso se la podría vincular con la versión de la sociología del “fracaso escolar” que refiere a la experiencia vivida de los alumnos que han fracasado, caracterizada por la

diferencia y la carencia que sufren, el soportar orientaciones que les son impuestas o que elaboran una imagen desvalorizada de sí mismos; es decir, un estudio del fracaso escolar desde lo interior, como experiencia del fracaso escolar (Charlot, 2006).

Por otro lado, la denostada experiencia asociada con la ciencia no puede dejar de ser tomada en cuenta en la enseñanza del conocimiento científico, y no puede ser abandonada con el riesgo de disminuir seriamente la formación de profesores y alumnos. Se trata de una experiencia en sentido epistemológico, opuesta a las tesis empiristas y que está siempre estructurada por el sujeto (el alumno) al enfrentar los fenómenos del mundo, al interpretar los experimentos en la enseñanza de las ciencias naturales o al construir nociones sociales e históricas en el contexto de su participación en experiencias sociales. Estas últimas hacen que la actividad cognoscitiva sea inescindible de la práctica social y al grupo social de pertenencia de los alumnos. Y es una cuestión de gran significado pedagógico la indagación de cómo se producen las experiencias cognitivas en el aula, en la interacción con el “saber a enseñar” y desde los marcos interpretativos de los alumnos. Hay que indagar los cruces, conflictos y reorganizaciones de la experiencia cognoscitiva (incluida la que proviene de la información suministrada por el maestro) para dar cuenta del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula.

La versión de la experiencia de los filósofos comentados es diferente de la que encontramos en estos niveles de la actividad educativa, pero en su nombre no se puede suprimir o subestimar la “experiencia de la ciencia”, en todo caso tiene que considerarse como otro nivel de análisis. Una mirada reductora a la experiencia tal como se la entiende en ciertas corrientes filosóficas quita todo interés al estudio de las vicisitudes de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y naturales.

El problema de la enseñanza y el aprendizaje

Sin duda, no nos sentimos autorizados para opinar sobre las discusiones que se desarrollan en la actualidad acerca de la naturaleza de la enseñanza, sus

relaciones con el aprendizaje, de si es ciencia aplicada o es una práctica, o si las didácticas específicas son preferibles o no respecto de la didáctica general. (Feldman, 2003). Nuestro problema es cómo justificar la necesidad de orientar las investigaciones educativas sobre los procesos de adquisición de conocimiento en el aula, y por ello nos preguntamos si la enseñanza separada de los procesos de aprendizaje no ha influido en aquel abandono del estudio de la intimidad de la producción de saberes.

La enseñanza ha sido entendida como un compromiso entre dos personas, una que posee algún conocimiento o habilidad y otra que carece de ella, en algún tipo de relación para que el primer sujeto transfiera lo que sabe –sin especificar medios- a la persona que no sabe (Fenstermacher, 1997; Feldman, 2003). Además se señala que una caracterización genérica permite eludir la cuestión acerca de si corresponde instruir, facilitar el aprendizaje o descubrir por uno mismo. Se reconoce que la didáctica que corresponde con aquella concepción de la enseñanza, se preocupa por la promoción del aprendizaje o la formación docente en sentido.

En otros textos (Ramos, 2013) se insiste en la perspectiva según la cual la enseñanza construye subjetividad social, no es neutra, hay intencionalidad y compromiso, y los sujetos que se forman no son silenciosos. Se nos dice adecuadamente que los docentes se van constituyendo en las interacciones con los alumnos, pero el saber, los saberes, los vínculos con el objeto de conocimiento durante la enseñanza y el aprendizaje no parecen significativos.

A diferencia de esta perspectiva, la enseñanza podría ser vista directamente como la actividad de plantear un problema a los alumnos, sobre cuya base sea posible reelaborar los contenidos escolares; y también proveer toda la información necesaria para que los alumnos avancen en la reconstrucción del “saber a enseñar” (Lerner, 2001). Enseñar, en este sentido, es promover la discusión de los problemas planteados; dar lugar a la coordinación de diferentes puntos de vista, orientándolas hacia la resolución compartida de las cuestiones; dar lugar de modo sistemático a la producción de conceptualizaciones y redefiniciones que se aproximen al saber socialmente aceptado. Como dice

Lerner (1997), buscar insistentemente que los alumnos se planteen nuevos problemas, lo que no hubiera sido posible fuera de la escuela.

Sin duda este enfoque, vinculado a la didáctica específica constructivista, orienta a los investigadores a indagar al interior de la sala de clase las actividades de los docentes, el modo de trabajo de los alumnos, los avances y las dificultades en el aprendizaje de la escritura, las matemáticas o las ciencias sociales. No se limita a tratar a la enseñanza promoviendo el aprendizaje, sino que la estudia en conjunto durante el proceso de transmisión del saber social. En verdad, indagar el triángulo interactivo entre el sujeto didáctico, el maestro y el “saber a enseñar” es indispensable para comprender la propia enseñanza.

Me permito mencionar también otras referencias a la enseñanza, de parte de un filósofo tan destacado como Cullen (1997), quien señala con entera originalidad los escenarios en que ocurre el cuidado del docente: el de la toma de la palabra, por la cual el docente permite que los otros la recreen; el aumento de la potencia del actuar de los docentes, que vuelve a encontrar el nombre de las palabras; finalmente, el escenario de la resistencia crítica al pensamiento único, dejando que las palabras se resignifiquen, los docentes como constructores de un sujeto político. Esto es, producir el encuentro con los otros y del deseo de aprender con el poder de enseñar (Ramos, 2013). Esta perspectiva no se contrapone con la de la enseñanza del constructivismo, pero claramente beneficiaría a la investigación educativa si se vinculara con la problemática de los saberes en la práctica educativa, de las transformaciones de las actividades en el interior del mundo escolar. Así, por ejemplo, el ejercicio de la resistencia al pensamiento único se podría analizar cuidadosamente, ya que se juega en buena medida durante el proceso de transmisión del conocimiento en el aula y durante la promoción de conceptualizaciones e ideas propias de los alumnos en la enseñanza, en la escucha de las voces diferentes, cuya articulación compartida no es ajena a la reconstrucción de los saberes. En otras palabras, se hace evidente la necesidad de problematizar el saber a enseñar de modo de ampliar el marco interpretativo de los docentes y dar cabida a las ideas de los alumnos en el contexto de la enseñanza.

Quiero enfatizar, por último, las consecuencias de los enfoques que han parcializado los estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje, dejando de lado los saberes.

Por un lado, si el proceso de aprendizaje se reduce a las interacciones del alumno con el docente, sin el enfrentamiento del alumno con sectores de la realidad, en la que se han recortado un problema o con aspectos del saber a enseñar, se evacúa el rol de los conceptos y los instrumentos de validación propios de las disciplinas que se enseñan (Sadovsky, 2005a). Incluso, desde la perspectiva psicoanalítica, el saber define la relación entre maestro y alumno, de ahí que cuando se soslaya o se disminuye la dimensión del saber, aquel vínculo educativo tiende a reducirse a una relación imaginaria entre el yo y el tú, el uno y el otro. Sin desdeñar la importancia de las interacciones intersubjetivas, todo lo contrario, éstas son cruciales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero el saber es el que abre los horizontes del sujeto educativo y le preserva de un centramiento excesivo en el otro (Tizio, 2003).

Por el otro, la creencia muy acendrada en los docentes y según la cual los estudios han conducido, inevitablemente, a una versión marcadamente prescriptiva, tecnicista y asocial de la didáctica, y habrían conducido al vaciamiento de los problemas importantes de la educación. Debo decir, con Sadovsky (2005b) y Lerner (2001) que dichos estudios, al menos en las didácticas específicas, pueden no ser tecnicistas, ni prescriptivos, ni asociales. Respecto de esto último, la elaboración de conocimientos de los alumnos supone las retroacciones con sus pares en una elaboración compartida y la mediación de los detentadores del saber culturalmente constituido y que se transmite en el aula. Más aún, las prácticas e interacciones sociales, incluidas las negociaciones de significado con el maestro, son indispensables para que cada alumno pueda resolver problemas en cualquier campo del conocimiento escolar.

No estoy proponiendo que se investigue solamente en esta dirección. Más bien, pienso que si dicho enfoque no se articula o dialoga críticamente con las otras versiones de enseñanza y la práctica educativa; o si las versiones antes esbozadas de la enseñanza permanecen por completo ajenas al estudio del

proceso de enseñanza y aprendizaje vinculado a la apropiación del saber, estaremos contribuyendo a la pérdida de sentido de la investigación educativa en el aula.

Conclusiones

Hemos planteado nuestro problema: ¿Por qué hay un alejamiento de la investigación educativa del proceso de articulación de la enseñanza y el aprendizaje en sala de clase? Nuestras respuestas son parciales, provisorias y más bien introductorias a un tratamiento más amplio.

Ante todo, y contra el aplicacionismo, enfatizamos el carácter social y cultural de la construcción de conocimientos en el aula. Sería erróneo creer que estudiar los procesos en sala de clase equivale a centrarse en las elaboraciones autónomas de los sujetos, por fuera de las intenciones didácticas. Además, sin las interacciones de quienes comparten la misma comunidad, ni la mediación de quienes representan al saber social, se desconocerían los rasgos culturales y sociales de la construcción del conocimiento escolar (Sadovsky, 2005a). No acordamos con la interpretación de que los estudios sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de los conocimientos pretenden ser neutrales de todo compromiso valorativo, o que están impedidos por principio de salir de una perspectiva tecnocrática y legitimadora de actividades discursivas que funcionan a espaldas de los docentes y alumnos. Según esta última interpretación, se le contrapone un desplazamiento de aquellos estudios por una pedagogía posmoderna, interesada exclusivamente en los significados de la escuela para docentes y alumnos, sin sus relaciones con el saber; ocupada en la enseñanza como una tecnología implicada en la constitución de las subjetividades sociales; dando solo relevancia a la cuestión del sentido y aún de la experiencia en las narrativas de los docentes, en desmedro de la cuestión del conocimiento.

En nuestra opinión, indagar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula no obliga a una asepsia ideológica, todo lo contrario. En tanto las didácticas específicas son ciencias sociales no pueden dejar de asumir los compromisos de los investigadores sociales. Así, cuestiones centrales para la educación como la

diversidad y su promoción se puede estudiar en un terreno particularmente fértil, el de la intimidad del modo en que los maestros negocian con los alumnos respecto de los objetos de conocimiento y cuál es el lugar que les otorga, si sus voces son escuchadas o no. Las cuestiones de la estigmatización de los diferentes y el reconocimiento o no de otros saberes que los que se transmiten oficialmente, incluso de las representaciones sociales de los actores educativos, se ponen en evidencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Confiamos que la investigación puede confirmar que, además, todos los alumnos avanzan en algún tipo de aprendizaje, que no hay niños imposibilitados de participar de aquellas interacciones, aunque no aprendan lo mismo ni de idéntica manera. Los aspectos ideológicos y las prácticas de dominación también se expresan en estos procesos pero adquieren un particular significado al ser analizadas en el interior de la apropiación de los conocimientos escolares, o respecto a la posición del docente ante los saberes y la que él posibilita a los alumnos. Incluso, las preguntas de Cullen (op. cit.) sobre la legitimación de la práctica educativa no se contradicen con el estudio del proceso de construcción de conocimiento en el aula, sino que invitan a establecer relaciones entre los estudios, lo que los enriquecería.

En general, consideramos altamente relevantes a las narrativas docentes acerca de sus prácticas, o al examen del sentido de la "experiencia" para los actores del mundo educativo, el estudiar los curriculum escolares, o asumir los diversos sentidos que adquiere la escuela para los actores, indagados por fuera de las situaciones de enseñanza y aprendizaje. Otro tanto puede decirse del análisis de la enseñanza que no contemplen lo que le sucede a los conocimientos en el proceso de aprendizaje. Lo que cuestionamos es que tales estudios se consideren únicos, o que no se pregunten o permanezcan despreocupados por el destino de los conocimientos de maestros y alumnos. De lo que se trata, entonces, es de volver sobre la problemática de la enseñanza y el aprendizaje en la sala de clase, analizando el contenido que se enseña, cómo se lo plantea a los alumnos, y qué transformaciones pueden alcanzarse. Para ello hay que realizar indagaciones disciplinarias que se puedan relacionar entre sí, desde las didácticas

especiales hasta la sociología y la pedagogía, acerca de las relaciones entre los distintos saberes, y sus condiciones sociales de producción. Por lo demás, la elaboración de conocimientos en el aula, sus dificultades y sus vinculaciones con las políticas y los compromisos de los propios investigadores no se contradicen sino que se suponen mutuamente.

Es urgente para nosotros que los diferentes investigadores puedan hacerse preguntas recíprocas e intercambien enfoques, lo que podría contribuir a poner en cuestión las hipótesis de cada una de las disciplinas que estudia la actividad educativa. Propugnamos la investigación multidisciplinaria de la enseñanza en el aula, donde se interroga por la concepción de conocimiento que se defiende, como investigador, al estudiarla; que se pregunte por sus relaciones con el poder y el ejercicio de la dominación; que se discuta por qué se valoran o no los conocimientos científicos “transpuestos” a la sala de clase; que se atienda a la diversidad de saberes que interactúan en el aula, desde los saberes profesionales, las representaciones sociales, las concepciones del mundo, los saberes intuitivos de los alumnos y profesores, hasta los saberes transpuestos en la transmisión educativa; que se indaguen las vicisitudes de las nociones previas utilizadas por los alumnos para reinterpretar la información. No decimos que el estudio de la adquisición de los saberes que se enseñan en el aula sea la cuestión más importante de la investigación educativa, pero su ausencia se oye a gritos, y su realización nos parece imperiosa.

Insistimos, ese estudio multidisciplinar sobre los conocimientos que se transmiten en el aula y su proceso de aprendizaje involucra el diálogo entre diversas disciplinas: la filosofía del conocimiento que elucida el significado y alcance de los conocimientos; la psicología del aprendizaje y el desarrollo reformulada en los términos de los problemas formulados por el contexto didáctico; la sociología de las “relaciones con el saber”, no comentada aquí (Charlot, 2006); la historia de los distintos saberes y su enseñanza, incluidos los saberes productivos por dentro y por fuera de la escuela (Puiggrós y Gagliano, 2004) en la educación argentina, entre otros. Estamos proponiendo un diálogo

que presupone el reconocimiento de los interlocutores, entre ellos los que estudian los procesos de enseñanza y aprendizaje en relación a los conocimientos.

Finalmente, uno de los problemas centrales que afronta la educación en nuestro país es el de la calidad de la enseñanza, su estrecha relación –en uno de sus aspectos- con la modalidad que adoptan los procesos de enseñanza, en los términos de los enfoques constructivistas y sociohistóricos de aprendizaje. El camino que proponemos sería crucial para ahondar en sus dificultades y en su potencialidad transformadora. Y sobre todo, los conocimientos derivados de las investigaciones sobre las vicisitudes de los saberes en la sala de clase, por provisorios que fueran, contribuirían a proyectar políticas destinadas a modificar la formación docente y la propia enseñanza de los alumnos.

Recibido: 04/02/15

Aceptado: 26/03/15

Bibliografía

- AGAMBEN, G. (2011) *Infancia e Historia*. Adriana Hidalgo Editora, Buenos Aires.
- BAQUERO, R. y TERIGI, F. (1996) "Constructivismo y modelos genéticos", en *Enfoques Pedagógicos*, Serie Internacional, No. 12, Vol. 4. Constructivismo y Pedagogía, Bogotá.
- BENJAMIN, W. (1989) *Discursos Interrumpidos I. Filosofía del Arte y de la Cultura*. Taurus, Buenos Aires.
- CASTORINA, J.A. (2010) "El análisis meta teórico en la investigación psicológico-educativa", en S. ALZAMORA, S. y CAMPAGNARO, L. (comps.) *La Educación en los Nuevos Escenarios Socioculturales*. Facultad de Ciencias Humanas. Santa Rosa, La Pampa.
- CASTORINA, J.A.; LENZI, A. (2000) *El Desarrollo de los Conocimientos Sociales*. Gedisa, Barcelona.
- CASTORINA, J.A; BARREIRO, A. y CARREÑO. L (2010) "El concepto de polifasia cognitiva en el estudio del cambio conceptual", en CARRETERO, M. y CASTORINA, J.A. *La Construcción del Conocimiento Histórico*. Paidós, Buenos Aires. p.131-152.
- CHARLOT, B. (2006) *La relación con el saber*. El Zorzal, Buenos Aires.
- CULLEN, C. (1997) *Entradas éticas de la identidad docente*. La Crujía, Buenos Aires.
- DE MORAES, M. C. (2008) "La teoría tiene consecuencias: indagaciones sobre el conocimiento en el campo de la educación", en *Cuadernos de Educación*, año VI. No. 6. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- FELDMAN, D. (2003) *Enseñanza y Escuela*. Paidós, Buenos Aires.

- FENSTERMACHER, G.D (1997) "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza", en *La Investigación de la Enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Paidós, Madrid. p. 150-171.
- LARROSA, J. (2003 a) *Lenguaje y Educación después de Babel*. Laertes, Barcelona.
- LARROSA, J. (2003 b) *La experiencia de la lectura*. Fondo de Cultura Económica, México.
- LARROSA, J. (2006) *Conferencia: La experiencia y sus lenguajes*. Serie "Encuentro y Seminarios", Barcelona.
- LERNER, D. (1996) "Es posible leer en la escuela", en *Lectura y Vida*, Año 17, No. 1.
- LERNER, D. (1997) "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición", en *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Paidós Educador, Buenos Aires.
- LERNER, D. (2001) "Didáctica y Psicología: una perspectiva epistemológica", en CASTORINA J. A. (Comp.) *Desarrollos y Problemas en Psicología Genética*. Eudeba, Buenos Aires.
- PUIGGRÓS, A. Y GAGLIANO, R. (2004) *La fábrica del conocimiento*. Homo Sapiens, Rosario.
- RAMOS, M. (2013) "Hablemos de enseñanza", en CALDO, M.; MARTINCHUK E.; RAMOS M. (Coord.) *La Infancia en la mirada de l@smaestr@s*. La Crujía, Buenos Aires.
- RAUPP, M.D. (2007) *"A produção acadêmica sobre formação de professores de educação infantil: concepções de formação"*, Tese de Doutorado. PPGE/UFSC, Florianópolis.
- RIVAS FLORES (2007) "Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento", en SVERDLICK, I. (Comp.) *La Investigación Educativa*. Noveduc, Buenos Aires.
- SADOVSKY, P. (2005a) "La teoría de situaciones didácticas: un marco para pensar y actuar la enseñanza de la matemática", en *Reflexiones teóricas para la educación matemática*. El Zorzal, Buenos Aires.
- SADOVSKY, P. (2005b) *Enseñar matemáticas hoy*. El Zorzal, Buenos Aires.
- SCHÖN, D. (1998) *El Profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós, Barcelona.
- SUÁREZ, D. (2007) "Docentes, narrativas e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares", en SVERDLICK, I. (Comp.) *La Investigación educativa*. Noveduc, Buenos Aires.
- TIZIO, H (2003) "La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del sistema", en TIZIO, H. (Coord.) *Reinventar el Vínculo Educativo. Aportes de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Gedisa, Barcelona.